

Röhner, Charlotte

"Jetzt bin ich starke Männer!". Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 3, S. 323-343



Quellenangabe/ Reference:

Röhner, Charlotte: "Jetzt bin ich starke Männer!". Zur Konstitution von Geschlecht in der
Peerkommunikation des Kindergartenalltags - In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 3, S.
323-343 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10157 - DOI: 10.25656/01:1015

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10157>

<https://doi.org/10.25656/01:1015>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrgang 2

Inhalt

<i>Sara Fürstenau & Heike Niedrig</i> Editorial	235
--	-----

Schwerpunkt

Jugendliche in transnationalen Kontexten

<i>Sara Fürstenau & Heike Niedrig</i> Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen	247
---	-----

<i>Ana María Relano Pastor</i> On Border Identities: Transfronterizo Students in San Diego	263
---	-----

<i>Aurora Alvarez Veinguer</i> Narratives of belonging. Pupils' discourses from Tatar and non-Tatar gymnásias in Kazan	279
--	-----

<i>Louis Henri Seukwa</i> Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: Der Habitus der Überlebenskunst	295
---	-----

Allgemeiner Teil

Aufsätze

<i>Peter Noack & Sabine Brändel</i> Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern. Trainingseffekte und Prüfung möglicher Moderatoren	311
--	-----

<i>Charlotte Röhrner</i> „Jetzt bin ich starke Männer!“ Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags	323
---	-----

Kurzbericht

Miriam Walser

Geschwisterbindung als protektives Entwicklungsingrediens	345
---	-----

Rezensionen

Dorothee Wierling

Hans-Heino Ewers, Jana Mikota, Jürgen Reulecke, Jürgen Zinnecker (Hrsg): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive	349
---	-----

Heinz Reinders

Holtappels, H.-G-/ Klieme, E./ Rauschenbach, T./ Stecher, L. (Hg.) (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)	351
---	-----

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe	355
---	-----

Hinweise für die Autoren	U3
--------------------------------	----

„Jetzt bin ich starke Männer!“

Zur Konstitution von Geschlecht in der Peerkommunikation des Kindergartenalltags

Charlotte Röhner



Charlotte Röhner

Zusammenfassung

Im Beitrag wird gezeigt, wie Mädchen und Jungen in der Peerkommunikation des Kindergartens ihr Geschlecht konstituieren. In ethnographisch orientierter Perspektive wird danach gefragt, *wie* Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind. Anhand von Beobachtungsprotokollen, die im Laufe eines Kindergartenjahres bei Migrantenkindern erhoben sind, wird untersucht, in welcher Weise in den Spielhandlungen und Interaktionen der Mädchen und Jungen symbolische Deutungen von Selbst und Welt geschaffen und oder transformiert werden.

Zwar muss man nach der Analyse der symbolischen Spielwelten, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen eines Kindergartenjahres zeigen, feststellen, dass sich Mädchen und Jungen in diesem Alter an traditionell weiblichen und männlichen Identitäts- und Rollenmustern orientieren. Insofern können sozialisations- und entwicklungstheoretische bekannte Annahmen und Erkenntnisse zur Entwicklung von Geschlechtsrollen und geschlechtergetrennten Spielwelten im frühen Kindesalter bestätigt werden. Gleichwohl gibt es Hinweise darauf, dass starre Geschlechtergrenzen im Einzelfall in Frage gestellt und tendenziell überwunden werden können.

Schlagwörter: Peerkommunikation, Konstitution von Geschlecht, symbolische Spielwelten von Mädchen und Jungen

“Now I am strong men!”

The constitution of gender in daily situations of peer communication at the kindergarten

Abstract:

In this article it is shown how children by an age of 5 constitute their gender by communicating with peers. Within an ethnographical orientated framework the emphasis is laid on the ways boys and girls are creating their gender by interacting with each other. Based on the observed speech-acts of children with migrant background in kindergarten, it is examined in which ways girls and boys create and transform the symbolic interpretation of their self and their social world.

The results of an analysis of speech-acts within symbolic games show that girls and boys at that age orientate themselves on traditional feminine and male patterns of role-identity. As it is assumed in current theoretical perspectives on the formation of gender, a strong differentiation of child games by gender is associated with the development of gender-roles in kindergarten-children. However, the current analysis also reveals that in single cases rigid gender-boundaries can be overcome to some extent.

Keywords: Peer communication, constitution of gender, symbolic games of girls and boys

Wie die Entwicklungs- und Sozialisationsforschung ausweist, bildet sich die fundamentale Selbstkategorisierung als „Mädchen“ bzw. als „Junge“ während des Kleinkindalters heraus, so dass in der Regel bis zum fünften Lebensjahr ein stabiles Geschlechtskonzept entsteht (*Kohlberg 1974, Trautner 1993*). In der Sozialisationstheorie wird Geschlecht verstanden „als eine der wichtigsten sozialen Repräsentationen, welche die Konstruktion einer ersten sozialen Identität über die Geschlechtszugehörigkeit leitet. Die Selbstkonstruktion des Kindes als Mädchen oder Junge und die Geschlechtsunterscheidung mit zugehörigen Symbolen ermöglichen seine Einordnung in die soziale Welt“ (*Bilden 1991, S. 282*).

Ab dem Kindergartenalter wirkt sich das Geschlechtskonzept auf die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielpartner aus (*Maccoby, Jacklin 1987*). Insgesamt ist im Vorschulalter bei den Spiel- und Partnerwahlen eine konsequente Geschlechtertrennung zu beobachten, die international wie in zahlreichen unterschiedlichen kulturellen Settings zu finden ist (*Maccoby 2000, S. 32f.*) und insofern als universales Phänomen bezeichnet werden kann. Mädchen und Jungen zeigen in diesem Alter geschlechtsdifferente Unterschiede im Spiel- und Kommunikationsverhalten, die zur Entwicklung unterschiedlicher Kulturen in der Kindheit führen.

„doing gender“ In der Sozialisationstheorie geht man davon aus, dass die Zugehörigkeit zum Geschlecht in einem aktiven Prozess der Selbstsozialisation erworben wird. *West und Zimmermann (1993)* bezeichnen diesen Vorgang und Prozess der Selbstsozialisation als „doing gender“. Das Sozialisierungsmodell wird durch die Studien von *Maccoby und Jacklin (1987)* in Frage gestellt und es werden neben Sozialisationseinflüssen auch biologische und kognitive Komponenten als mögliche Erklärungsansätze für geschlechterdifferentes Verhalten in der Kindheit angeführt (*Maccoby 2000*).

Zur Konstitution von Geschlecht in freien Spielphasen des Kindergartenalltags

Im Sinne einer ethnographisch orientierten Studie wird untersucht, wie Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind.

In der folgenden Studie wird an protokollierten Szenen aus freien Aktivitätsphasen von Mädchen und Jungen im Kindergarten gezeigt, welche geschlechterdifferenten Spielinhalte, Interaktionsstile und Diskursformen entwickelt und wie unterschiedliche Kulturen der Kindheit im Spiel konstituiert werden. Im Sinne einer ethnographisch orientierten Studie wird untersucht, wie Mädchen und Jungen in der Interaktion untereinander selbst an der Herstellung des Geschlechts beteiligt sind (*Breidenstein, Kelle 1998*).

Dabei werden die neueren Erkenntnisse der Studie von *Maccoby (2000)*, die internationale Studien zur Geschlechtertrennung und zu geschlechterdifferenten Spielkulturen in der Kindheit vergleichend diskutiert und im Hinblick auf eine Psychologie der Geschlechter bewertet, erkenntnisleitend einbezogen.

Zielsetzung der Studie ist es zu untersuchen, in welcher Weise in den Spielhandlungen und Interaktionen der Mädchen und Jungen symbolische Deutungen von Selbst und Welt geschaffen werden.

Empirische Basis und Methodik

Empirische Basis der folgenden qualitativen Studie sind Protokolle aus teilnehmender Beobachtung, die im Laufe eines Kindergartenjahres bei fünfjährigen Mädchen (N= 20, 66 Protokolle) und Jungen (N= 20, 59 Protokolle) erhoben wurden. Die Gesprächsprotokolle erfassen die freien Spiel- und Kommunikationshandlungen von Mädchen und Jungen aus Migrationsfamilien, die spezifischen Sozialisationsbedingungen unterliegen (*Röhner* 2004).

Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Bei den beobachteten Mädchen und Jungen handelt es sich um Kinder, die sukzessiv zweisprachig sozialisiert sind und die Zweitsprache Deutsch in der Regel erst mit dem Eintritt in den Kindergarten erwerben. Die Gesprächsprotokolle aus teilnehmender Beobachtung werden nachfolgend in interaktions- und sozialisationstheoretischer Perspektive nach den Spiel- und Kommunikationsthemen inhaltsanalytisch ausgewertet; dabei fließen auch linguistische Beobachtungen zum vorherrschenden Kommunikationsstil ein. Die Protokolle wurden primär unter Spracherwerbsgesichtspunkten erhoben (*Röhner* 2004, *Röhner/Oliva* 2007) und werden in dieser Analyse sekundär nach den interaktiv gestalteten Inhalten und Formen der Peerkommunikation hin untersucht. Die Frage nach der Konstitution des Geschlechts stand nicht im Fokus der Beobachtungsstudie von Migrantenkindern; insofern wurden die Beobachtungsprotokolle nicht unter dem *Genderaspekt* erhoben. Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Daher erscheint es als gerechtfertigt, die Datenerhebung als nicht reaktiv zu bezeichnen.

Die Protokolle wurden von studentischen Beobachterinnen erhoben und können aufgrund der inhärenten Spiel- und Sprechdynamik nicht immer alle Handlungen und Sprechakte exakt und abbildgetreu dokumentieren.

Methodisches Vorgehen

Die 40 Protokolle aus teilnehmender Beobachtung wurden inhaltsanalytisch nach Spielinhalten und Spielstilen ausgewertet und im Hinblick auf die Diskursformen von Mädchen und Jungen untersucht. Wesentliche Befunde und Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und entwicklungs- und sozialisationstheoretisch interpretiert und bewertet.

Analysiert man in den Protokollen aus teilnehmender Beobachtung die Spielhandlungen und frei gestalteten Aktivitäten der Mädchen und Jungen im Kindergarten, sind die Themen, Inhalte und Interaktionsstile deutlich nach dem Geschlecht differenziert. Eine quantitative Auszählung der 40 Beobachtungsprotokolle eines Kindergartenjahres nach den Aktivitäten in den freien Spielphasen zeigt folgendes Bild:

Aktivitäten von Mädchen im Kindergarten

Art der Aktivität	Anzahl der Episoden
Mutter-Kind-Spiele	15
Puppenspiele	17
Malen und Basteln	5
Bücher anschauen	2
Bauen	1
Hausbau	1
Bauernhof	19
Brett- und Kartenspiele	

Aktivitäten von Jungen im Kindergarten

Art der Aktivität	Anzahl der Episoden
Bauen	16
Fahr- und Fluggeräte	3
Bauernhof	1
Hausbau	1
Technisches Bauen	3
Malen	1
Bücher anschauen	23
Karten- und Brettspiele	

In freien Aktivitäten der Jungen dominieren Spiele in der Bauecke mit selbst gebauten technischen Objekten wie Flugzeugen, Autos, Motorrädern und Robotern, die oft in kämpferisch orientierte Handlungen überführt werden und durch den Wunsch sich zu behaupten und sich gegenüber anderen rivalisierend durchzusetzen bestimmt sind. Die Aneignung der technisch bestimmten Welt im Spiel der Jungen wird mit einer aggressionsgetönten Auseinandersetzung unter ihnen verknüpft und kann in Referenz zu den Erkenntnissen der Metaanalyse neuerer Studien durch *Maccoby* (2000, S. 51f.) als spezifisch männliche Spielkultur im Vorschulalter bezeichnet werden.

Die Spielaktivitäten der Mädchen konstituieren sich primär über den traditionell weiblichen Lebenskontext, der in symbolischen Mutter-Kind- und Puppenspielen, darin eingebundenen Versorgungstätigkeiten von Babys, sowie in der Pflege des Körpers bei Schmink- und Frisierhandlungen inszeniert und interaktiv zwischen den Mädchen hergestellt wird. Dabei werden familien- und haushaltsnahe Tätigkeiten ausgeübt und im Schmücken und Pflegen des Körpers weibliche Schönheits- und Rollenvorbilder erprobt.

In der Spiel- und Interessensausprägung der Mädchen, wie sie sich in den Protokollen darstellt, nehmen Aktivitäten wie Basteln, Malen, erste Schreibversuche und die Auseinandersetzung mit Büchern, die mittelbar und unmittelbar auf schulisches Lernen vorbereiten, deutlich mehr Raum als bei Jungen ein.

Karten- und Brettspiele werden geschlechtsunabhängig von Mädchen wie Jungen gleichermaßen gespielt, gleichwohl zeigen sich im Spielverlauf unterschiedliche Interaktions- und Diskursstile, die weiter unten noch belegt und analysiert werden.

Die unterschiedlichen Spielkulturen von Jungen und Mädchen im Vorschulalter, die Ausdruck geschlechtsdifferierender sozialer Praktiken sind, werden nun an exemplarischen Szenen dargestellt und analysiert.

Vom Spaß am Kampf und dem Spiel mit technischen Objekten Zur Konstitution von Geschlecht in den Spielpraxen von Jungen

In der Spielkultur der Jungen, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen zeigt, sind Aktivitäten mit selbst gebauten technischen Objekten, die mit kämpferisch aggressionsbetonten Spielen und Handlungsabläufen verbunden sind, dominierend. Exemplarisch dafür steht das Protokoll einer knapp einstündigen Spielhandlung zwischen Jungen, die mit Blick auf die Sprachäußerungen des sechsjährigen türkischenstämmigen Erol protokolliert sind (sprachliche Äußerungen fett gesetzt):

- Erol, Axel und Alessio spielen in der Bauecke mit Legos. Erol baut für Alessio eine Figur, die er „Digimon-Retter“ nennt. Alessio und Erol unterhalten sich dabei und bauen an ihren Digimons weiter. („Digimon“ ist eine japanische Zeichentrick-Serie, wozu es auch Figuren im Handel gibt.)
- 5 **„Bambiiiiiii, Bambiiiiiii...nein...dssscchhh...“**
Alessio baut sich aus den Legosteinen eine Waffe.
Erol: **„Wir dürfen kein Pistole.“**
Alessio spielt mit einer Figur und spricht etwas vor sich hin.
Erol: **„Pikatschu-Donnerblade-Attacke mit einem Schlag...bssss...“**
- 10 Beide erzeugen Kampfgeräusche.
„Das ist ein Blitz!“ Alessio hat seinen Blitz kaputt gemacht.
Erol zu ihm: **„Willst du auch, kann ich auch so was bauen?“**
Sie erzeugen Kampfgeräusche **„psssss, dssscchhh...boah...bammmm boooo.“** Erol hat die Figur für Alessio
- 15 fertig gebaut: **„Hier, fertig! Jetzt komm!“**
Dann zeigt er mir seine Figur und sagt: **„Kuck mal, die haben so ein...Zähne.“**
(*Ich habe ihn nicht richtig verstanden und frage noch einmal nach.*)
„Zähne, Zähne...ich hab keine Zähne dafür!“ Er meint damit seine Figur.
- 20 Ich frage ihn, was er eben gebaut hat. Erol: **„Digimon-Retter!“** Zu Alessio:
„Du bist ein Böser, ich bin ein Gutes!“
Alessio meint, dass er der Stärkste ist.
Erol: **„Du bist der Stärkste? Bist du nicht!“** (*in einem hohen Ton*)
Zu Alessio etwas undeutlich: **„Wenn du mir ein Donnerblade-Attacke**
- 25 **gibst, mach ich dir Schwein-Attacke.“** Alessio sagt ihm, dass er auch die Schwein-Attacke hat. Erol: **„Du hast Schwein-Attacke und nimm ich ein andern Attacke!“** Alessio nimmt sich auch eine andere Attacke. Erol: **„Welche denn?“**
Alessio nimmt sich die „Droontoon-Attacke“.
- 30 Erol: **„Feuer? Und meine? Rakete-Attacke! Ich mache Laser-Attacke und Rakete-Attacke noch?“**
Alessio nimmt sich die „Folli-Attacke“. Erol: **„Folli-Attacke? Folli? Folli? Folli ist schwach!“** (*Dann sagt Alessio etwas, was ich akustisch nicht verstehen kann.*)

- 35 Erol: „**Schlagst du mich so?...jetzt komm! Dsch!**“ und spielt mit seiner Figur weiter. „**Warte, noch nicht! Ich brauche noch hier das hier!**“ und baut an seiner Figur weiter. *(Beide sagen etwas mit verstellter Stimme, was ich nicht verstehen kann).*
Erol baut seine Figur um. „**Meins ist fertig! Ich geh jetzt! Boomm!**“
- 40 **Dsch!**“
- Erol wird von der Erzieherin zu den ‚Schatzsuchern‘ (Name der Sprachfördergruppe) gerufen, aber er darf sich aussuchen, ob er daran teilnehmen will.
- 45 Er bleibt in der Legoecke. „**Ich bleibe immer lange in Villa Paletti! Ich will nicht gehen! Nein, ich bleibe immer lange in Villa Paletti!**“ *(Spielecke)*
Erol spricht vor sich hin: „**Schwambini!!! Schwambini hab ich doch aufgebaut! Schwambini!**“ Er erzeugt dabei unterschiedliche Geräusche.
- 50 „**Axel, der kann nicht fliegen! Schwambini kann nicht fliegen! Aaaaaaaa!**“
Er lässt seine Figur abstürzen.
„**Autsch! Schwambini macht eine (...) Attacke! Das klappt nicht!**“
Alessio nimmt einen Legobaustein in den Mund.
- 55 Erol: „**Illgit, du nimmst den Lego in dein Mund Alessio! Du spielst nicht mit! Du spielst nicht mit in der Lego-Ecke.**“
Dann spielen beide weiter.
Erol: „**Schwambini macht sein Kopf wieder anders!**“ Spricht dabei sehr schnell: „**Schwambini. Schwambini. Schwambini! Dsch, dsch, dsch, dsch, dsch, dsch**“ und macht weitere Kampfgeräusche.
- 60 „**Der ist jetzt böse, der ist jetzt sauer (...) das kaputt machen. Schwambini ist sauer geworden!**“
Er macht dabei eine andere Figur kaputt. Alessio nimmt sich von der Fensterbank eine andere Figur. Erol zu ihm: „**Das ist von Fuat! Das ist von Fuat!**“
- 65 Alessio behauptet, dass die Figur von ihm ist.
Erol: „**Das ist von Fuat!**“ und geht zur Fensterbank. „**Das ist von Axel! Axel, das ist doch von dir, oder?**“ Er zeigt Axel die Figur.
„**Axel, das ist doch von dir oder? Alessio hat das von dir so kaputt gemacht mit den Auto, dsch! Na gut, ich mach mir jetzt auch mal drei Blatt kaputt!**“
(mit ‚Blatt‘ meint er die eine Legobauplatte)
Er zerlegt eine Figur mit drei Platten, um damit etwas zu bauen.
- 70 „**Schwambini ist tot!**“ Zu Alessio: „**Jetzt komm, komm, komm. Jetzt komm! Ich hab zwei Pokemonkämpfer! Schwambini, Pikachu gegen sich. Bluerock, Eisbär kämpfen sich gegenseitig! Boah! Jetzt komm!**“
Zu Alessio: „**Jetzt komm doch selber! Du alle meins kaputt machst, mach ich dich sehr platt! Ich brauch das nicht, das ist zu blöd!**“
Er wirft die Figur weg.
- 80 „**Jetzt komm!**“ Sie kämpfen mit den Figuren und erzeugen dabei Kampfgeräusche. Erol: „**Jetzt komm, du Schweiner! Du bist selber Schweiner!**“
- Alessio spielt mit dem Aufnahmegerät.
- 85 Erol: „**Lass das da! Jetzt komm!**“ Sie kämpfen weiter. „**Dann schlag**“

mich doch!“ Sie machen die Figuren kaputt und lachen dabei.
Alessio schafft es nicht die Figur von Erol kaputt zu machen.
Erol: **„Das ist mein Starkere!“**

- 90 Erol geht kurz zu Fuat in eine andere Ecke und kommt wieder zurück.
„Alessio haben keine Chance gegen mich zu kämpfen!“
Zu Axel: **„Meins ist doch starker als Alessio, ne? Oder ? Axel? Alessio macht nur so, kuck mal!“**
Macht etwas vor:
- 95 **„Ich schlag doch nicht, boah! Und geht seins kaputt, kuck doch! Ist Alessios starker? Wer zuerst alles kaputt ist, bist du so mir stark werden okay? Kuck mal, ich sag dir was. Kuck mal Axel. Bis der und der und der kaputt ist, sagst du mir ich bin der starkere oder? Oder Axel? Wer verloren hat?“**
- 100
Zu Alessio: **„Und warum hab ich den kaputt gemacht? Bau noch mal mehr welche!“**
Zu Axel: **„Welche ist starker Axel? Welche ist starker Axel, sag mal? Ohhh, warum denn? Ich bau mir jetzt auch mal die da! Jetzt guck mal,**
105 **wie ich stark werde, Axel. Du werst es nie sehen. So unglaublich stark! Allergrößter werd der stärkste sein als deine! Extremo.... (...)**
dsch dsch dsch. (...) Welche ist starker Axel?“
Er baut nun seine Figur um. **„Ihr werd sehen, wer starker ist!“**
Alessio nimmt eine Figur aus der Kiste.
- 110 Erol: **„Eyyy, gib das wieder zurück!“** Dann baut er weiter an seiner Figur.
„Jetzt! (...) dsch dsch dsch!!! Axel kuck mal, ich hab mich gedekitiert! Ist das geil oder?“
(„gedekitiert“ evtl. ein adaptierter Begriff aus der Fernsehserie)
Zu Axel: **„Baust du dir so was? Ich bin mehr starker! Du kannst mich**
115 **nie aufhalten, weil ich dich einmal kaputt gemacht habe.**
Hahahahahahah...“
Alessio: **„Jetzt werst du meinen Stärksten sehen!“**
Erol: **„Du werst jetzt mein Stärkste sehen! Autsch, autsch, das tut weh!“**
- 120 Er hat beim Bauen seine Hand verletzt.
„Auatsch, mein Hand tut weh! Mein Hand hat voll wehgetan, sehr viel!“
Erol fragt mich: **„Wer ist starker? He? Ich hab zuerst den kaputt gemacht! Wer ist starker jetzt? Der ist starker. Mal sehen, wer**
125 **schwach ist, hat Alessio gewonnen!“**
Er baut an seiner Figur und überlegt, wie er sie stabiler bauen kann. Er sagt zu sich selbst: **„Denk nach, denk nach! Jetzt Alessio! Jetzt kannst du gegen mir kämpfen!“**
Alessio antwortet: **„Gegen mich kämpfen heißt das!“**

Die Spielhandlung der Jungen mit nachgebauten Kampffiguren einer japanischen Zeichentrickserie ist durch starke aggressive Impulse und eine spürbare emotionale Erregung gekennzeichnet, die sich in begleitenden Kampfgeräuschen äußert („Pikatschu-Donnerblade-Attacke mit einem Schlag ... bssss ... dssccccchhh ... boah....bammmm boooo.“ Z 9, Z 14). Auch in der Auswahl der Nomen, Verben und Adjektive, die in der Kommentierung der Spielhandlung

verwendet werden, dominieren solche, die die aggressiv getönte Handlung unterstreichen.

„Tatsächlich kann man direkte – verbale und körperliche – Aggression unter Jungen häufiger beobachten als unter Mädchen. Dieser Unterschied ist bereits im dritten Lebensjahr festzustellen“

Die stärkere emotionale Erregbarkeit von Jungen, die sich in wilderen Spielverhalten zeigt, ist bei *Maccoby* (2000, S. 48f.) mit Referenz zur Studie von *Dunn und Morgan* (1987) sowie von *Maccoby, Jacklin und DiPetro* (1984) belegt. Nach *Dunn und Morgan* spielen Jungen, die sich mit Fahrzeugen beschäftigen, häufig Karambolage und lassen diese absichtlich kollidieren. Die Studie von *Maccoby, Jacklin und DiPetro* belegt, dass ausgelassene Formen des Tobens in einer breiten Vielfalt kultureller Settings unter Jungen häufiger anzutreffen sind als bei Mädchen (*Maccoby*, 2000, S. 48f.). Jungen geraten „aufgrund ihrer Art zu spielen häufiger als Mädchen an die Grenze zur Aggression ...und ihre Spiele (führen) eher zu Provokationen, die ernstgemeinte Kämpfe auslösen können (siehe auch *Smith und Boulton* 1990)“ (ebd., S. 50f.). *Maccoby* resümiert den Forschungsstand zum aggressiv getönten Spielverhalten von Jungen wie folgt: „Tatsächlich kann man direkte – verbale und körperliche – Aggression unter Jungen häufiger beobachten als unter Mädchen. Dieser Unterschied ist bereits im dritten Lebensjahr festzustellen“ (ebd., S. 51). Nach der Studie von *Legault und Strayer* (1990, S. 75) zum Sozialverhalten von Kindergartenkindern ist ‚agonistisches‘, aggressiv rivalisierendes Verhalten wie Kämpfen um Spielsachen oder räumliche Kontrolle, bei drei- bis vierjährigen Jungen doppelt so hoch wie bei gleichaltrigen Mädchen. Wilde Balgereien und kämpferische Auseinandersetzungen unter Jungen, wie sie sich in den beobachteten Spielszenen vielfach zeigen, werden nicht aus Wut initiiert, sondern weil sie die Jungen in spürbare Begeisterung versetzen. Nach *Maccoby* (2000, S. 52) ist das Kämpfen ein charakteristisches Merkmal des Spiels unter Jungen, „sodass wir es nicht als individuelle Eigenschaft, sondern als Merkmal männlicher Paare und Gruppen betrachten sollten.“

Nach psychoanalytischem Verständnis werden aggressive Impulse und sadistische Neigungen in der Symbolsprache des Spiels sichtbar und können dadurch bearbeitet werden.

Auf der symbolischen Ebene setzen sich die Jungen in solchen Spielen mit zentralen Themen der männlichen Identitätsentwicklung wie Aggression und Macht (*Böhnisch/Winter* 1993) auseinander, die – wie in dem zitierten Beispiel – häufig über selbst gebauten Spielfiguren und Spielgeräten inszeniert werden. Nach psychoanalytischem Verständnis werden aggressive Impulse und sadistische Neigungen in der Symbolsprache des Spiels sichtbar und können dadurch bearbeitet werden (*Wegener-Spöhring* 1997). Nach *Erikson* erproben wir im Spiel „eine Hierarchie idealer und böser Rollen, die natürlich über das hinausgehen, was wir uns im täglichen Leben erlauben könnten“ (*Erikson* 1978, S. 81f.). Die Hierarchie von Rollen wird von Erol explizit ausgesprochen: „Du bist ein Böser, ich bin ein Gutes!“ (Z 21). Nach *Wegener-Spöhring* ergibt sich aus der Spieldefinition *Eriksons* „zwangsläufig die Forderung, Kindern und Jugendlichen die Erprobung solcher Rollen und damit die Realisierung authentischen Spielverhaltens zu belassen. Andernfalls könne man sie nur in die ‚Rolle schamloser Übeltäter‘ in der Realität abdrängen – ein überzeugendes Plädoyer für die Zulassung aggressiver Spielanteile, die geradezu Vorbedingung der Menschwerdung sind...“ (*Wegener-Spöhring* 1997, S. 272). Auch die Spielkonzeption *Gerd Schäfers* betont die entwicklungsfördernde Aufgabe aggressiver Spiele. So heißt es bei *Schäfer*: „Wo Ablehnung nicht möglich ist, weil Spiel unter moralischen Gesichtspunkten von negativen Aspekten gereinigt wurde,

verarmen, erstens die Spielentwürfe und werden, zweitens, keine Spielmuster entworfen, in denen sich das Kind mit den abgelehnten Seiten auseinandersetzen und zu einer Lösung kommen kann“ (Schäfer 1986, S. 423).

Wegener-Spöhring kommt in ihrem Diskurs über Spiel und Aggressivität darüber hinaus zu dem Schluss, dass aggressives Spiel nicht als eine Vorbereitung auf die reale Aggression angesehen werden kann: „Spiel ist Umkehrung der Wirklichkeit, ist Transformation und Kontrafaktum und nicht Abbild der Realität; zwischen gespielter und realer Aggression muß unterschieden werden...“ (Wegener-Spöhring 1997, S. 276). Nach *Scheuerl* sind Spiele zudem hochkomplexe Gebilde, deren allzeit gefährdete Gleichgewichtslage stets neu auszubalancieren ist (Scheuerl 1990). Die Fülle der sprachlichen Aktivitäten Erols, die den Spielverlauf konstituieren und aufrechterhalten, dienen der Balancierung des Spielgeschehens.

„Spiel ist Umkehrung der Wirklichkeit, ist Transformation und Kontrafaktum und nicht Abbild der Realität; zwischen gespielter und realer Aggression muß unterschieden werden...“

Dazu ein Auszug aus dem Protokoll, das die Aufrechterhaltung des Spielgeschehens durch die Sprachhandlungen der Akteure beispielhaft belegt: Alessio nimmt sich von der Fensterbank eine andere Figur. Erol zu ihm: „Das ist von Fuat.“ Er geht zur Fensterbank. „Das ist von Axel. Axel, das ist doch von dir, oder?“ Wenig später richtet Erol sich wieder an Alessio und fordert ihn zum Mitspielen auf „Jetzt komm, komm, komm...“ (Z 64ff.).

An der Fähigkeit das Spiel auszubalancieren bemisst sich nach *Wegener-Spöhring* ein gutes Spiel: „Die Fähigkeit zur Integration von Spielwünschen, zur variablen Handhabung von Spielsituationen, -inhalten und -rollen, zur spielimmanenten Hilfe und Konfliktregelung sind dabei zentral: balancierte Spiele sind gute Spiele“ (ebenda). Die Spielbalance in der oben zitierten Spielhandlung wird durch die sprachliche Interaktion der beteiligten Jungen hergestellt, an der Erol hohen Anteil hat. Er verspricht seine Handlungen und fordert die anderen Jungen durchgängig zum Mitspielen auf: „Jetzt komm, komm, komm. Jetzt komm! Ich hab zwei Pokemonkämpfer! Schwambini, Pikachu gegen sich. Bluerock, Eisbär kämpfen sich gegenseitig! Boah! Jetzt komm!“ (in Z 74-76 zu Alessio). Im weiteren Verlauf spielt Alessio mit dem Aufnahmegerät. Daraufhin fordert Erol ihn auf: „Lass das da! Jetzt komm!“ Sie kämpfen weiter. „Dann schlag mich doch!“ Sie machen die Figuren kaputt und lachen dabei (Z 85f.).

Im Lachen der Jungen wird die lustbetonte Seite aggressiv erscheinender Spielhandlungen deutlich. Gleichzeitig verdeutlichen die Äußerungen den Sprachstil von Jungen, der durch direkte Befehle, Verbote und gebieterische Interaktionen (*Leaper* 1991) gekennzeichnet ist, ohne dass der andere sich äußert. Jungen lehnen die Spielvorschläge des Spielpartners öfters ab („Lass das da!“) oder spielen und sprechen ohne Bezug zu dem, was der Partner gerade tut. *Sheldon* (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚einstimmigen‘ Diskurs bei Jungen im Gegensatz zum eher ‚zweistimmigen‘ Diskurs bei Mädchen, der auf sprachliche Symmetrie, Kooperation und Wechselseitigkeit angelegt ist.

In den Vergleichen der Jungen während der Spielhandlung, die das Spielgeschehen wie ein roter Faden durchziehen („Mein ist doch stärker als Alessio, ne? Z 92...“ „Jetzt guck mal, wie stark ich werde Axel“ (Z 104)... „Ihr wird sehen, wer stärker ist“ Z 108) offenbaren sich das Streben nach Dominanz in Gestalt

Ziel der
kämpferischen
Auseinandersetzung
en unter Jungen ist
es, Dominanz-
hierarchien
aufzubauen.

von Wettstreit und Rivalität, das in der entwicklungspsychologischen Forschung gut belegt ist. Ziel der kämpferischen Auseinandersetzungen unter Jungen ist es, Dominanzhierarchien aufzubauen. So kann *Strayer* (1980 a und b) klare Dominanzhierarchien in den Gruppenbeziehungen von Kindergartenkindern nachweisen. Die Frage: „Wer ist stärker?“ scheint für Jungen – so *Maccoby* (2000, S. 54f.) – „eine wichtigere Rolle zu spielen als bei Mädchen...Selbst wenn Jungen mit guten Freunden zusammen sind, macht es ihnen Spaß, zu rivalisieren; sie wollen sehen, wer eine bestimmte Aufgabe am besten oder am schnellsten erfüllt, wer das schwerste Gewicht heben oder schneller oder weiter rennen kann.“

Resümierend zum Spielverhalten von Jungen lässt sich mit *Maccoby* (2000, S. 191) feststellen, dass männliche Dominanz- und Heldenspiele in allen oder zumindest in fast allen Kulturen auftreten, der Inhalt der Skripte aber von dem je spezifischen kulturellen Umfeld abhängt.

Das Konfliktverhalten von Mädchen ist eher durch relationale Aggression bestimmt, die in Form des sozialen Ausschlusses und anderer Isolierungstaktiken praktiziert wird (*Cairns et al.* 1989).

Rivalität und Dominanzstreben im Regelspiel von Jungen

Auch bei Karten- und Tischspielen, die als regelhaft vorgegebene Spiele den Spielraum begrenzen, steht das Thema des Rivalisierens und sich Durchsetzens bei Jungen im Vordergrund. Dazu exemplarisch ein Beobachtungsprotokoll, das mit Blick auf die sprachliche Produktivität des fünfjährigen Andrea erhoben ist:

Andrea sitzt mit einem anderen Jungen und der Erzieherin an einem Tisch und spielt das Kartenspiel „UNO“.

Andrea ist an der Reihe und legt seine Karte auf den Kartenstapel und sagt:

„Hier rot.“

- 5 Die anderen beiden Mitspieler legen ebenfalls ihre Karte ab.

Als Andrea wieder eine Karte ablegen muss sagt er: **„Ich hab keine rot.“** (gemeint ist eine Karte, auf der eine rote Zahl steht.)

Die Erzieherin fordert ihn auf, eine neue Karte zu ziehen.

Andrea überprüft die Karten, die er in seiner Hand hält und erwidert:

- 10 **„Nein, mal gucken. Ist kein zwei, das ein fünf, das ein sieben.“**

Er zieht eine Karte und das Spiel wird fortgesetzt.

„Sechs, ich hab eine sechs.“ ruft er bei der nächsten Runde.

Die Erzieherin legt eine „plus zwei“ Karte, sodass der Junge zwei Karten ziehen muss. Andrea wirft sofort „Zwei Karten ziehen“ ein und wiederholt:

- 15 **„Eine ziehen, noch eine ziehen.“**

Ein Junge ruft aus der Bauecke zu Andrea herüber: „Komm“.

Andrea antwortet: **„Ich spiel UNO.“**

In der Zwischenzeit musste der anderer Junge eine neue Karte ziehen und Andrea schreit: **„Manno, du hast mir eine geklaut, die Karte. Das geht**

- 20 **nicht, dass waren meine Karte.“**

Er richtet seinen Blick zur Erzieherin und wiederholt: **„Der hat die geklaut.“**

Die Erzieherin geht auf seinen Einwand nicht ein und das Spiel wird fortgesetzt.

Als Andrea nur noch eine Karte auf der Hand hat sagt er:

- 25 **„Ich hab nur noch eine Karte. Ich leg drauf. Ich hab gewonnen, ich hab gewonnen, ich hab gewonnen.“**

Die Karten werden von der KG neu gemischt und ausgeteilt.

- Andrea singt während dessen: **„Ich hab gewonnen, gewonnen, ich hab gewonnen.“**

Das Spiel beginnt.

Andrea hat keine passende Karte und sagt: **„Ey, ich hab keine. Ich hab aber rot.“**

- Er legt eine „plus vier“ Karte in die Mitte und die Erzieherin sagt: „Nein, oh, eins, zwei, drei, vier.“

Die beiden Jungen lachen.

Als Andrea erneut an der Reihe ist sagt er: **„Ich kann das drauflegen.“**

Der andere Junge sagt: „Ich hab keine Lust.“

Andrea: **„Nein, du gewinnst gar nicht.“**

- 40 Der Junge antwortet: „Nein!“

Andrea: **„Ich hab kein grün.“**

Der Junge: „Kann ich?“ und zeigt der Erzieherin die Karten. Die Erzieherin hilft ihm.

Andrea: **„Ich gewinne wieder.“**

- 45 Der Junge: „Hast du zwei?“

Andrea: **„Ich hab noch zwei.“**

Andrea legt eine „Wünsch dir was“ Karte in die Mitte. **„Eine Karte hab ich noch. Ich will gelb. Ich wünsch mir gelb.“**

Beide Mitspieler haben keine gelben Karten auf ihrer Hand.

- 50 Andrea: **„Ich hab gewonnen.“**

Der andere Junge wirft seine Karten auf den Tisch und verlässt ihn.

Wie das freie Spiel wird auch das Regelspiel durch die Sprachhandlungen der Akteure aufrechterhalten. Im Sprachverhalten des fünfjährigen Andrea fällt der ‚einstimmige‘ Diskursstil auf, der durch die vielfache Verwendung von Äußerungen in der Form von „ich will“, „ich hab“ oder „ich kann“ eine egozentrische Perspektive des Sprechens aufweist. Aversiv zurückweisendes Verhalten und ein einstimmiger Diskursstil werden auch in den Äußerungen Andreas zum Spielverhalten seines Partners deutlich, wenn er diesem unterstellt „Manno, du hast mir eine geklaut, die Karte. Das geht nicht, dass waren meine Karte“ (Z 19 f) oder wenig später diesem mit „Nein, du gewinnst gar nicht!“ (Z 39) die Verliererrolle zuweist.

Die Siegerrolle und das für ihn positive Spielergebnis wird von Andrea kommentiert und durch die mehrfache sprachliche Wiederholung des Satzes „Ich hab gewonnen, ich hab gewonnen, ich hab gewonnen“ (Z 25 f) herausgehoben. Anschließend singt er sogar noch diese Zeilen und unterstreicht damit die Bedeutung des Siegs über seinen Spielpartner für sich auf eine besondere Weise.

Wie die Themen der männlichen Identitätsentwicklung immer wieder in Spielhandlungen eingeflochten werden zeigt die folgende Szene mit einem tamilischen Jungen, der eher weniger durch aggressionsbetonte Spielhandlungen auffällt:

Pravin sitzt mit einem Kind und einer Erzieherin im Gruppenraum an einem Tisch und spielt „Zicke Zacke Hühnerkacke“, ein Würfelspiel.

P. sagt: „**Ein Hahn!**“

Die Erzieherin fragt Pravin: „Wer ist nach Claudia dran?“

5 „**Elke.**“ (die Erzieherin)

„Nein!“ sagt die Erzieherin.

„**Ich?**“ fragt Pravin. Die Erzieherin bestätigt dies. Sie fragt Pravin nach verschiedenen Symbolen des Spiels.

„**Weiß ich nicht,**“ antwortet er, doch dann sagt er richtig: „**Spiegelei.**“

10 Er würfelt weiter und freut sich während des Spiels: „**Igel, drei Schritte weiter, juchhu!**“

„**Hase geht nicht.**“ Pravin fällt auf, dass die Erzieherin nicht weiter kommt:

„**Tja, tja, tja**“

„**Gleich deck ich hier auf.**“

15 „**Hier, hier, vielleicht nehm ich das.**“

Sie spielen weiter und Pravin kündigt an: „**Gleich nehm ich das und dann nehm ich das**“ (gemeint ist jeweils ein Kärtchen des Spiels)

„**Eine Raupe.**“

„**Ein Wurm.**“

20 „**En Stein.**“

Pravin nennt einige der auf den Kärtchen zu sehenden Tiere und Gegenstände:

„**Wenn ich den Igel habe...**“

„**Ha, ha, du weißt es ja nicht!**“

25 „**Hier war es überhaupt nicht.**“

„**Jetzt bin ich starke Männer.**“

Dann ist das Spiel beendet und er möchte noch einmal spielen.

„**Noch einmal!**“

30 Er spielt jetzt mit der Erzieherin allein. Er zählt 11 Felder ab.

Er zählt von 1-11 richtig und flüssig.

Pravin ist viele Karten vorgerückt.

„**Du bist!**“ und er zeigt auf die Erzieherin. Pravin deckt verschiedene Kärtchen auf. Die Tür vom Nebenraum geht auf, Musik ertönt. Pravin tanzt

35 und freut sich auch weil er sich sicher ist, das Spiel zu gewinnen.

„**Hase!**“

„**Ich will die Schnecke.**“ Er wartet auf eine bestimmte Karte, die ihn im Spiel weiterbringt.

„**Ja, endlich!**“

40 „**Schach, endlich. Oi, die Blume. Ich decke da!**“

(sagt ‚Schach‘ anstatt schade)

„**Dann der Igel.**“

„**Frühstücksei.**“

„**Der Hahn.**“

45 „**Scheiße!**“ Er hat die Karte nicht richtig abgehoben.

„**Weiß ich nicht, was das ist. Weiß ich nicht.**“

„**Jetzt klau ich.**“ Er nimmt eine Feder vom Huhn der Erzieherin.

(Je mehr Federn auf der Spielfigur stecken, umso schneller gewinnt man das Spiel)

50 „**Yeah, gewonnen! Ich bin der Starke.**“

Relativ unvermittelt wird in die sprachlich-semantic definierte Spielhandlung in Zeile 26 mit dem Kommentar „Jetzt bin ich starke Männer“ die Dominanzthematik eingebracht. Gewinnen und (männliches) Dominanzstreben werden von dem Jungen im Spiel gleichgesetzt, gegenüber der weiblichen Erzieherin behauptet und sprachlich symbolisch zum Ausdruck gebracht „Yeah gewonnen. Ich bin der Starke“ (Z 50).

Symmetrie und zweistimmiger Diskursstil beim Regelspiel von Mädchen

Dagegen betont ein Mädchen in einer vergleichbaren Spiel- und Beobachtungssituation, dass es weniger um das Gewinnen als um Gleichheit und um den gemeinsamen Spaß am Spiel gehe:

- Justyna sitzt mit Rebekka und anderen Kindern am Frühstückstisch. Nachdem Justyna zu Ende gegessen hat, geht sie zur Erzieherin Anne und fragt sie, in welchen der Mülleimer ihr Puddingbecher gehört. Nachdem sie ihn dann entsorgt hat, geht sie zu Rebekka und sagt:
- 5 **„Ich geh Zähne putzen. Wollen wir dann was spielen?“**
 „Ja, das können wir machen.“, antwortet Rebekka ihr.
 Sie nimmt Zahnpasta auf ihre Zahnbürste und geht ins Bad. Als sie wiederkommt, geht sie auf Rebekka zu und fragt:
„Wollen wir was spielen?“
- 10 „Ja, such mal ein Spiel aus.“
 Justyna holt ein Brettspiel, bei dem jeder Spieler eine andersfarbige Hundespielfigur bekommt und nur ein Feld weiterkommt, wenn er die Farbe würfelt, die sein Hund hat. Das Spielfeld besteht aus vier länglichen Brettern. Justyna und Rebekka sitzen auf dem Podest und Justyna versucht, die
- 15 Bretter aufzustellen.
 Rebekka fragt Justyna, ob sie meint, dass es vom Platz her passt.
„Muss aber passen...bisschen kann ich noch schieben.“
 Rebekka nimmt den grünen Hund, und Justyna sagt: **„Ich nehm rot!“**
 Nachdem Rebekka schon einige Felder Vorsprung hat und Justyna immer
- 20 noch kein rot gewürfelt hat, entscheidet sie sich anders:
„Oder ich nehm doch dunkelblau.“
 Justyna schmeißt den Würfel aus Versehen vom Podest runter und er fällt dahinter.
„Jetzt ist es hier runtergefallen.“ (Sie meint den Würfel)
- 25 Als sie ihn wieder findet, ruft sie: **„Dunkelblau!“**
 Da sie noch auf dem Boden hockt, bittet sie Rebekka: **„Kannst du mir einmal gehen?“**
 Rebekka setzt den Hund ein Feld weiter.
„Darf noch mal“, ergänzt Justyna.
- 30 Das Spiel ist zu Ende. Rebekka hat gewonnen.
„Gewinner!“, ruft Justyna, als Rebekka mit ihrem Hund das letzte Feld erreicht.
 Nun möchte Justyna ihr mitgebrachtes Kartenspiel spielen.

- 35 Nachdem auch dieses Spiel beendet ist und es einen Gleichstand gegeben hat, sagt sie: „**Beide haben gewonnen.**“

Sie möchte nun Halli-Galli spielen. Dazu setzen sie sich an den Tisch in der Puppenecke. Nachdem Justyna die Karten ausgeteilt hat, fragt sie Rebekka:

- 40 „**Es geht hier nicht um Gewinnen, ne?**“

„Nein.“

„**Nur um Spaß, ne?**“

„Ja genau.“

„**Und um Lernen.**“

- 45 „Richtig, die Zahlen und die Früchte.“

Die Spielhandlung beginnt nach dem Frühstück mit einer Spielaufforderung Justynas an Rebekka, die den eher kooperativ orientierten Sprachstil der Mädchen dokumentiert. Charakteristisch dafür sind Äußerungen in der Wir-Form („Wollen wir dann was spielen?“ Z 5) Wenn Mädchen etwas vorschlagen, aussagen oder bewerten, formulieren sie dies meist in Form einer Frage oder fügen eine fragende Formel hinzu, um die Aussage abzuschwächen und sie weniger zwingend erscheinen lassen (*Maccoby*, 2000, S. 64) wie im Beispielsatz „Es geht hier nicht um Gewinnen, ne? ...Nur um Spaß, ne?“ (Z 40 -43).

Die sechsjährige Justyna kommentiert das erste Spielergebnis mit der Aussage „Beide haben gewonnen“ (Z 36) und unterstreicht damit die Bedeutung von Symmetrie und Gleichheit in Peerbeziehungen (*Krappmann/Oswald* 1995). Beim anschließenden Halli-Galli-Spiel kommt es darauf an, wer als erster reaktionsschnell handelt, Mengengleichheiten erkennt und erfolgreich Karten erwirbt. Dieses Spiel ist auch bei Jungen sehr beliebt und wird von ihnen wie im Beispiel Pravins sehr häufig dazu genutzt, um Überlegenheit zu demonstrieren. Justyna dagegen betont bereits bei der Spieleinführung, dass es „hier nicht um Gewinnen geht, ne? „nur um Spaß, ne?... und um Lernen“ (Z 40-44).

Die normative Orientierung des Mädchens an den unausgesprochenen pädagogischen Werten der Institution wird durch die Verknüpfung mit dem zutreffend erkannten Lernaspekt des Spiels noch unterstrichen, sodass man diese Szene bereits als Indikator für die höhere soziale Anpasstheit der Mädchen interpretieren kann. Schulische wie familiennahe Themen sind bevorzugte Spielthemen der Mädchen im Vorschulalter (*Maccoby* 2000, S. 58f.) und können auch durch die vorliegende Studie belegt werden.

Herzen malen und Puppen spielen Zur Konstitution von Geschlecht in den Spielpraxen von Mädchen

In den Spielaktivitäten der beobachteten Mädchen im Kindergarten nehmen die familien- und haushaltsnahen Tätigkeiten einen zentralen Raum ein. Als gleichrangig ist die Beschäftigung mit den schulnahen Aktivitäten (s.o.) des Bastelns und Malens zu bezeichnen. Das folgende Beobachtungsprotokoll Nadjas dokumentiert die genannten Spiel- und Aktivitätsbereiche exemplarisch:

- Nadja malt am Maltisch ein Bild.
Sie schneidet es anschließend aus und legt es in ihre Schublade.
Dann setzt sie sich wieder an den Tisch und sieht zu, wie ich mit Ömer und
- 5 Orhan UNO spiele (ein Kartenspiel).
Ich frage sie, ob sie mit uns spielen möchte. Sie schüttelt mit dem Kopf und geht zu Dunja.
Dunja malt Delphine auf ihr Blatt.
Nadja fragt: „**Darf ich auch?**“
- 10 Dunja: „Ich schenke dir keins, du musst malen!“
Ich frage Nadja, ob wir zusammen Fische malen sollen. Sie nickt und kommt zu mir. Ich male ihr einen Fisch auf ihr Blatt.
Nadja wünscht: „**Ich möchte ein Delphin!**“
Sie schneidet das Motiv auch aus und geht wieder zu Dunja und malt mit ihr
- 15 zusammen. Anschließend legt sie das bemalte Blatt in ihr Fach.
Sie nimmt sich ein neues Blatt, sucht sich Buntstifte heraus und beginnt zu malen. Sie legt das Blatt ebenfalls in ihr Fach und geht wieder zu Dunja.
- Sie sagen sich gegenseitig etwas, was ich leider akustisch nicht verstehe.
- 20 Die beiden gehen Hand in Hand in die Bauecke. Nach einigen Minuten kommt Nadja wieder zurück an den Maltisch und malt das Herz aus, das ihr Suad geschenkt hat. Auch dieses Herz legt sie dann in ihr Fach hinein.
- Nadja und Dunja gehen in die Puppenecke und spielen mit den
- 25 Barbiepuppen. Nadja versucht den abgerissenen Arm der Puppe wieder zu befestigen. Dann nimmt sie etwas aus der Kiste und fragt: „**Was ist das denn?**“ Dunja antwortet: „Das ist alles meins!“ und sie versucht es Nadja wegzunehmen.
Nadja nimmt sich ein Stück Stoff, das herumliegt und fragt Dunja: „**Darf ich**
- 30 **bitte das haben?**“ Dann nimmt sie sich Schuhe aus der Kiste und sagt „**Das ist dann meins. Ich mache mir selber ein Haus.**“
Dunja nimmt sich dasselbe was Nadja nimmt.
Nadja spricht mit lauter Stimme: „**Oh Dunja, mach mir nicht alles nach!**“
Nadja legt die Möbel in ihr Barbiehaus und spielt mit der kleinen
- 35 Waschmaschine. Dann räumt sie die Anziehsachen der Puppe in einen kleinen Puppenschrank. Nadja bestimmt: „**So, das sind die Schuhe!**“
Sie sagt dabei etwas vor sich hin, was ich nicht verstehen kann, da sie ziemlich leise spricht. Nadja zu Dunja: „**Hier ist das Zimmer von der Kind!**“ Sie sagt „**Ich guck ja nur! Wie ich es mache, es bleibt so!**“ und
- 40 wiederholt es einige Male. Später möchte sie nicht mehr weiterspielen. „**Oh Dunja, ich will das nicht spielen. Hier du kannst das alles haben. Ich will nicht mehr spielen. Ich räum das auf!**“
Dunja möchte nicht, dass Nadja aufhört zu spielen.
Nadja lässt sich nicht beirren: „**Ich räum auf, ich räum auf!**“ (*wird dabei*
- 45 *lauter*). Dunja: „Nein, nicht aufräumen. Gleich kommt Suad, dann spielen.“
Nadja steht auf und geht, wobei sie sich verabschiedet: „**Tschüss!**“
Dunja erwidert: „Tschüss, schönes Wochenende!“ und spielt alleine weiter.
- Die klassischen weiblichen Reproduktionsleistungen wie Babys versorgen, waschen und aufräumen sind im zweiten Teil der Szene repräsentiert, Bastel- und Malaktivitäten dagegen im ersten Teil.

Mal- und
Bastelaktivitäten
schulen die
feinmotorische
Intelligenz und
verschaffen den
Mädchen
perspektivisch einen
Vorsprung
gegenüber den
Jungen beim
Erlernen der Schrift.

Mal- und Bastelaktivitäten, die bei den Mädchen sehr viel ausgeprägter als bei den Jungen zu beobachten waren, schulen die feinmotorische Intelligenz und verschaffen den Mädchen perspektivisch einen Vorsprung gegenüber den Jungen beim Erlernen der Schrift.

Verknüpft sind solche Aktivitäten – wie im Fall Nadjas, die ein Herz ausmalt, das ihr Suad geschenkt hat – auch mit beziehungsstiftenden Handlungen. Die Herzsymbolik war bei einer Vielzahl von Mädchenaktivitäten zu beobachten und wird beziehungsstiftend auf Mädchen in der Gruppe gerichtet. So bezeichnet beispielsweise Sibel Defne als „Schwesterherz“. Andere Mädchen als Schwestern zu bezeichnen, entspricht einer kulturellen Tradition eingewanderter Minderheiten, die in der Mehrheitsgesellschaft nicht üblich ist. Insofern dokumentiert die Bezeichnung eines Mädchen als Schwester eine kulturspezifische Norm.

Die Herzsymbolik ist oft gekoppelt auch mit einer Farbsymbolik (explizite Bevorzugung der Farben rosa, pink, vereinzelt auch lila), die als weiblich assoziiert sind, sowie eine Affinität zu einer spezifischen Form der Oberflächengestaltung von Objekten (und weiblichen Körpern), die mit dem Begriff „Glitzer“ bezeichnet werden. Mit *Maccoby* (2000, S. 211f.) kann man die Bevorzugung von spezifischen Farben, Utensilien und Symbolen als Metaphern für die Welt der Geschlechter bezeichnen.

Die Verknüpfung von Malen und weiblichem Lebenskontext wird von Marwa in einem anderen Kontext explizit hergestellt, wenn sie bewertend feststellt: „Ich liebe mein Malbuch, das ist mein Baby.“

Für das Interesse von Mädchen an Babys, das sich in den Spielhandlungen zeigt, können zum einen Ergebnisse der vergleichenden Forschung an Primaten und Menschen herangezogen werden, die bei beiden Arten ein stärkeres Interesse von jungen Weibchen/Mädchen an Säuglingen feststellen konnten. Auch die kulturvergleichende Forschung kommt zu diesem Befund. „Das Material, das in verschiedenen Kulturen gesammelt wurde, läßt ebenso wie einige Laboruntersuchungen in unserer eigenen Gesellschaft (siehe Zusammenfassung der Daten in *Maccoby* (1980, S. 217-221) auf ein größeres Interesse der Mädchen an Säuglingen und Kleinkindern schließen. Das ausgeprägtere Interesse der Mädchen an Puppen könnte dieselbe Tendenz widerspiegeln“ (*Maccoby* 2000, S. 391).

Die Ästhetisierung
von Körper und
(Innen-) Welt der
Mädchen stellt das
Gegenstück zur
Spielwelt der Jungen
dar.

Die Ästhetisierung von Körper, Welt und Umwelt, die sich in den freien Spielaktivitäten und interaktiven Handlungen der Mädchen im Peerkontext äußert, wird in unserer Kultur als typisch weiblich bezeichnet und ist in vergleichbarer Form bei den Jungen nicht zu finden. Die Ästhetisierung von Körper und (Innen-) Welt der Mädchen stellt das Gegenstück zur Spielwelt der Jungen dar, die in der kämpferischen Eroberung der Außenwelt männliche Themen der Identitätsentwicklung symbolisch zum Ausdruck bringen.

Die höhere Sensibilität der Mädchen äußert sich auch in einem feinfühligere Sprachstil. Während viele Spielhandlungen der Jungen durch einen expressiven Kommunikationsstil geprägt sind, der sich durch die Dominanz von Befehls- und Aufforderungssätzen auszeichnet (siehe Beobachtungsprotokoll Erols oben), ist bei den Mädchen ein sozial kommunikativerer Sprachstil zu beobachten, der bereits erste Höflichkeitsformen aufweist. So gebraucht Nadja neben appellativ anfragenden Modalkonstruktionen („Darf ich auch?“ Z 9) und adres-

satenbezogen erläuternden Aussagen („Das ist dann meins. Ich mache mir selber ein Haus.“ Z 31f.) eine zielgerichtete, höfliche Form, wenn sie ihre Spielpartnerin fragt: „Darf ich bitte das haben?“ (Z 29). Mit der häufigen Verwendung der Modalverben *wollen*, *dürfen* und *können* informiert Nadja ihre Spielpartnerinnen über die inneren Motive ihres Handelns („Oh Dunja, ich *will* das nicht spielen. Hier, du *kannst* alles haben“ Z 51f.) und trägt somit zum Gelingen der Kommunikation und der Spielhandlung bei. Gleichwohl prägen die Spielhandlung auch egozentrische Züge, wenn Dunja beispielsweise Nadja ein Bild verweigert und sagt: „Ich schenke dir keins, du musst malen!“ (Z 10) oder Spielsachen beansprucht mit dem Satz: „Das ist alles meins!“ (Z 27). Da die egozentrischen Äußerungen ausschließlich von Dunja ausgehen, kann man von einem kognitiven Entwicklungsvorsprung Nadjas ausgehen, die einen überwiegend kooperativen Diskursstil praktiziert.

Vom Heiraten und Schönsein Weibliche Lebensentwürfe im Spiel von Mädchen

Der prospektive Lebensentwurf der Mädchen richtet sich bereits im Kindergartenalter auf die Heirat und ein weibliches Körperideal. Dazu exemplarisch ein Beobachtungsprotokoll der fünfjährigen Sibel:

- Sibel deckt den Tisch um zu frühstücken. Sie verteilt an jeden Platz Teller und Tasse.
Dann setzt sie sich hin und versucht den Stiel vom Apfel zu entfernen.
Ihre Mutter hat ihr einen Apfel und ein Stück Gurke zum Frühstück
5 mitgegeben. Die Erzieherin schneidet den Apfel in Form eines Schmetterlings und einer Raupe und die Gurke in Scheiben.
- „**Ich drehe wie eine Maschine!**“ sagt Sibel und lacht dabei.
Sie bietet Elisabeth auch ein Stück Gurke an und sagt: „**Elisabeth, du**
10 **darfst auch eine Gurke! Mmmh, lecker! Mmmh lecker Apfel!**“ und isst auf.
Sie hat heute einen Luftballon mitgebracht, einen Delphin.
„**Hab ich von einer Hochzeit!**“
Sie isst an ihrem Apfel weiter und sagt: „**Guck mal, mein armer**
15 **Schmetterling ist so dünn hier!**“, zeigt auf die Stelle. „**Möchtest du auch?**“ und bietet mir eine Scheibe von der Gurke an.
Dieter, der ebenfalls am Tisch sitzt, spielt mit einem Stück Knetmasse.
„**Dieter lass das!**“
Sie nimmt die Knete und gibt sie Elisabeth. Nachdem sie aufgegessen hat,
20 räumt sie ihre Tasse und ihren Teller weg.
- Sie geht mit Defne in die Puppenecke und spielt mit ihr Barbie.
Sibel zu mir: „**Du kannst ruhig hierher kommen mit deinem Stuhl. Das stört nicht!**“
25 Ich setze mich zu den beiden. Sie hat eine Pappe in der Hand und sagt zu mir:
„**Hayat, das ist unser Schiff. Ich bin hier, Defne ist hier.**“

Sie zeigt, welcher Teil ihrer ist.

- 30 **„Gib mir meine Schuhe wieder zurück Defne!“** Sie meint damit die Barbieschuhe.
 Zu Defne: **„Aber die anderen Sachen gehören uns beiden!“**
„Wo sind meine anderen Schuhe?“ und sucht ihre Barbieschuhe.
„Ach, da!“ und nimmt sie mit.
 Die beiden spielen weiter, Sibel singt etwas vor sich hin, was ich nicht richtig verstehen kann.
 35 **„Defne, ich weiß, dass du die weißen nicht willst!“** und gibt sie ihr.
„Hallo Lilli, du spielst hier nicht mit!“
 Defne zieht ihrer Barbie ein Kleid über:
„In dem Kleid sieht die so dick aus.“ und lacht.
 40 Sibel zu Defne: **„Schwesterherz, ich mach meine Haare bei der Hochzeit so“** und frisiert die Haare ihrer Barbie.
„Wenn du fertig bist mit dem Kamm, dann due das in die lila Dings da rein.“ Sie meint damit den Korb.
„Defne, hier ist dein blödes Tuch“ und wirft es ihr zu.
 45 **„Ach Schwester, ich gehe ganz kurz zu Ballett. Dann komm ich wieder. Schwesterherz, krieg ich deine Schuhe? Weil ich brauch Rollschuhe zum Ballett heute!“** Zu Defne:
„Wo sind sie? Dann kriegst du meine!“
 50 **„Defne, du dürftest noch nicht die Haare aufmachen von ihr!“** *mit lauter Stimme.* (Sie meint damit die Haare von der Barbiepuppe)

Lilli kommt zu ihnen und nimmt das Haargummi, was auf dem Boden liegt.

- 55 **„Oh Lilli, gib uns das Gummi wieder! Wir brauchen das Gummi wieder!“**

Das Spiel geht weiter.

„Okay, dann geh ich mal zu Ballett!“ und singt dabei vor sich hin.

Die Hochzeit als weibliches Lebensziel und das dazu erforderliche weibliche Körperideal werden hier explizit thematisiert. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der weibliche Körper erotisch attraktiv sein und werden. Dies drückt sich in den Beobachtungsprotokollen von Mädchen in der spielerischen Benutzung von Kosmetika aus (Lippen bemalen), dem Kämmen und Flechten von Haaren, auch und bevorzugt bei Barbiepuppen, sowie wie bei Sibel in einem bereits früh verinnerlichten Körperideal („In dem Kleid sieht die so dick aus.“ Z 39), das man durch Ballettunterricht erreichen kann („Ach Schwester, ich gehe ganz kurz zu Ballett.“ Z 45).

„Aber heiraten, dass hasse ich“

Widerständigkeit und Autonomie in einem weiblichen Gegenentwurf

Wie das einengende weibliche Lebensideal von Heirat und Familie bereits von einem kleinen Mädchen reflektiert wird, belegt im Einzelfall die fünfjährige

Suad, die sich in einem Tischgespräch am Rande des Mittagessens gegenüber der beobachtenden Studentin über die Frauen in ihrer Familie äußert. Ausgangspunkt des Gesprächs ist, dass eine Frau das Essen an den Tisch bringt und die Studentin aus der Situation heraus Suad fragt, ob dies ihre Mutter sei. Daraufhin antwortet Suad: „Nein, meine Tante. Meine Mutter ist in Türkei bei ihre Schwester, ist krank. Und bei mein Oma. In eine Woche...“ „...kommt sie wieder?“ fragt die Studentin. „Ja, ich bin froh“. Ich vermisse ihn (*gemeint ist die Mutter*),“ antwortet Suad. Ausgelöst durch diese innere Auseinandersetzung mit den weiblichen Rollen in ihrer Familie entwickelt Suad einen prospektiven Lebensentwurf, der durch weibliche Autonomie und eine emotional heftige Ablehnung der traditionellen Rollenverpflichtung gekennzeichnet ist. Sie fährt fort: „Weißt du, was ich bin, wenn ich groß werde? Eine Doktor will ich sein. Nein, ein Doktor oder ein Krankenhaus (Suad meint Krankenschwester). Aber heiraten – ich hasse das.“

In dem Statement des fünfjährigen Mädchens erscheint neben dem Genderaspekt auch die Thematik einer kulturspezifischen Sozialisation, die Mädchen auf Rollen festschreiben will, die ihnen bereits im frühen Alter erkennbar zum Problem werden. Kindheits- und entwicklungstheoretisch zeugt dies von einer Autonomie im Denken des Mädchens, die beim Erwachsenen Respekt erzeugt und die Reflexivität von Kindern eindrucksvoll unter Beweis stellt. Möglich ist dieser Zugang zum Denken von Kindern wie in diesem Fall über das freie Gespräch, das als Königsweg zu den Perspektiven von Kindern betrachtet wird (Lamneck 1995, S. 35; Fuhs 2000, S. 87).

Möglich ist dieser Zugang zum Denken von Kindern über das freie Gespräch, das als Königsweg zu den Perspektiven von Kindern betrachtet wird.

Zwar muss man nach der Analyse der symbolischen Spielwelten, wie sie sich in den Beobachtungsprotokollen eines Kindergartenjahres zeigen, feststellen, dass sich Mädchen und Jungen in diesem Alter an traditionell weiblichen und männlichen Identitätsmustern orientieren. Dieses Analyseergebnis bestätigt die bekannten sozialisations- und entwicklungstheoretischen Annahmen und Erkenntnisse (Kohlberg 1974, Trautner 1993, Krappmann/Oswald 1995, Maccoby 2000). Gleichwohl verweist das Beispiel der fünfjährigen Suad auf einen dynamisierenden Faktor jenseits der Entwicklungslogik, die erst im Jugendalter zur Auflösung starrer Geschlechtergrenzen führt (Bilden 1991, Breidenstein/Kelle 1998, Maccoby 2000). Die Diskrepanz unterschiedlicher kultureller Orientierungsmuster, die Suad in ihrer Gegenüberstellung von traditionell gebundenen und berufstätig autonomen Frauen reflektiert, erzeugt bereits bei diesem Mädchen im Vorschulalter eine kognitive Dissonanz, welche die Grenzen des Geschlechts prospektiv überwinden lässt. Insofern kann multikulturelles Aufwachsen möglicherweise auch zu einer Flexibilisierung der Geschlechtergrenzen und der Entwicklung multipler Geschlechteridentitäten beitragen.

Bewertung der Ergebnisse

Wie die Analyse zeigt, können die erhobenen Befunde zu Spielinhalten, Spiel- und Diskursstil von Mädchen und Jungen im Vorschulalter in die Erkenntnisse der jüngeren entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Forschung einge-

In einem biologisch-evolutionsgeschichtlichen Verständnis gibt es guten Grund zur Annahme, „dass die Evolution Kinder beiderlei Geschlechts mit Prädispositionen zu unterschiedlichen Formen des Spiels ausgestattet hat“.

ordnet werden. In einem biologisch-evolutionsgeschichtlichen Verständnis gibt es guten Grund zur Annahme, „dass die Evolution Kinder beiderlei Geschlechts mit Prädispositionen zu unterschiedlichen Formen des Spiels ausgestattet hat“ (Maccoby 2000, S. 150). Dies wird vor allem durch Befunde zur pränatalen Programmierung wie zur physiologischen Erregbarkeit nahegelegt, die bei Jungen andere Effekte erzeugt als bei Mädchen. Danach werden Jungen im Gegensatz zu Mädchen durch erhöhte Anforderungen und durch Konkurrenz erregt: „Jungen scheinen die Erregung, in die sie geraten, wenn sie gemeinsam mit anderen Jungen vor Herausforderungen stehen oder miteinander konkurrieren, zu mögen und zu suchen“ (Maccoby 2000, S. 148). Der wildere und körperbetontere Spielstil von Jungen wird mit einer biologischen Einflusskomponente erklärt. Der kooperativere, ruhigere Spiel- und Diskursstil von Mädchen wird in diesem Erklärungsansatz mit schnelleren Reifungs- und Entwicklungsprozessen von Mädchen in der Sprache wie in der emotionalen Regulation erklärt (Maccoby 2000, S. 129ff.). In sozialisationstheoretischer Perspektive können die unterschiedlichen Stile im Spielverhalten nicht auf die unterschiedlichen Erziehungs- und Interaktionsstile der Erwachsenen zurückgeführt werden. Die Geschlechtertrennung in der Kindheit erfolgt nicht aufgrund der Nachahmung des Verhaltens von Erwachsenen. Vielmehr legen die Befunde nahe, die Konstitution von geschlechterdifferenten Welten in der Kindheit als Prozesse der Selbstsozialisierung zu deuten. Wie die protokollierten Szenen im Kindergartenalltag zeigen, manifestiert sich die Konstitution von Geschlecht im sozialen Kontext der Peergroup. Die Bedeutung von Geschlecht wird in der Gruppe gemeinsam konstruiert und diskursiv ausgehandelt.

Literatur

- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel, S. 279-301.
- Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigung männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. – Weinheim und Basel.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. – Weinheim und München.
- Cairns, R. B./Cairns, B. D./Neckermann, H. J./Ferguson, L. L./Garipey, J. (1989): Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Development Psychology* 25: p. 320-333.
- DiPetro, J. (1981): Rough and tumble play: A function of gender. *Development Psychology* 17: p.50-58.
- Dunn, M./Morgan, V. (1987): Nursery and infant school play patterns: Sex-related differences. *British Educational Research Journal* 13 (3): p. 271-281.
- Erikson, E. H. (1978): Kinderspiel und politische Phantasie. – Frankfurt/M.
- Faulstich-Wieland, H./Güting, D./Ebsen, S. (2001): Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, H. 1, S. 67-79.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F.(Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim und München, S. 87-104.
- Kohlberg, L. (1974): Analyse der Geschlechterrollen-Konzepte und – Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. – Frankfurt, S. 334-461.

- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. – Weinheim und München.
- Krappmann, L. (2000): Alltag der Schulkinder – Von der Einbettung des Lernens in Sozialerfahrungen unter Kindern. Vortrag. – Halle.
- Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage. – Weinheim.
- Legault, F./Strayer, F. F. (1990): The emergence of gender-segregation in preschool groups. In: Strayer, F. F. (Ed.): Social Interaction an Behavioral Development During Early Childhood. Annual Research Report. Laboratoire d'Ethologie Humaine, Département de Psychologie (Université de Québec à Montréal).
- Leaper, C. (1991): Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development* 62: p. 707-811.
- Maccoby, E. M./Jacklin, C. N. (1987): Gender segregation in childhood. In: Reese, H. (Ed.): *Advances in Child Behavior and Development*. – New York: Academic Press.
- Maccoby, E. M. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. – Stuttgart.
- Röhner, Ch. (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. – Weinheim und München.
- Röhner, Ch./Oliva, A. (2007): Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (in Vorbereitung): Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven. – Freiburg i.Br.
- Sheldon, A. (1992): Preschool girls' discourse competence: Managing conflict and negotiating power. In: Buchholtz, M./Hall, K./Moonwoman, B. (Ed.): *Locating Power*. Volume 2, Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference, Berkeley (Berkeley Linguistic Society), p. 528-539.
- Schäfer, G. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. – Weinheim und Basel.
- Strayer, F. F. (1980 a): Child ethology and the study of preschool social relations. In: Foot, H. C./Chapman, A. J./Smith, J.R. (Ed.): *Friendship and Social Relations in Children*. – New York.
- Strayer, F. F. (1980 b): Social ecology of preschool peer group. In: Collins, W. A. (Ed.): *Development of Cognition, Affect, and Social Relations*. Minnesota Symposium on Child Psychology, Volume 13. Hillsdale, N.J.
- Scheuerl, H. (1990): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine Pädagogik, Möglichkeiten und Grenzen. Bd. 1 und 2. – Weinheim.
- Trautner, H. M. (1993): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: Marckeska, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. – Neuwied.
- Wegener – Spöhring, G. (1977): Spiel und Aggressivität. Ihr Wechselverhältnis in den Theorien des Spiels und in einem Beispiel. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis*. Bundeszentrale für politische Bildung. – Bonn, S. 263-276.
- West, C./Zimmermann, D. H. (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. – New Brunswick/New Jersey.